



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Desarrollo de la autoestima y otras variables emocionales en
Educación Primaria:

Diseño de una propuesta didáctica desde la acción tutorial

Self-esteem development and other emotional variables in primary
education: Designing a teaching proposal based on tutorial action

Autora

Marlen Hidalgo Sanz

Directora

Natalia Sobradíel Sierra

Facultad de Educación. Zaragoza.

2024/2025

Resumen

El presente Trabajo Fin de Grado pone en valor la importancia del desarrollo de la autoestima en la etapa de Educación Primaria. Para ello, se indaga en la definición de varios conceptos necesarios para la posterior comprensión de las fases del desarrollo de la autoestima en el niño/a, mostrando cuáles son los factores que influyen en la formación de esta. Al mismo tiempo, todo lo analizado se enmarca en las leyes educativas estatales vigentes y autonómicas de Aragón, por lo que se cuenta con un breve recorrido legislativo en el que se expone la evolución de dichas variables personales en el ámbito educativo. El objetivo de este documento, es destacar el papel que la escuela ejerce sobre el desarrollo de la autoestima, culminando con una propuesta didáctica para el trabajo de la autoestima y otras variables relacionadas con ella, en periodo escolar.

Palabras Clave: Autoestima, Autoconcepto, Educación Emocional, Autoeficacia, Educación Primaria.

Abstract

This Final Degree Project highlights the importance of self-esteem development in the Primary Education stage. In order to do so, it explores several necessary concepts, moving on to the phases of self-esteem development in children, showing the factors that influence the formation of self-esteem. At the same time, there is a brief legislative overview in which the evolution of personal variables in the educational field is presented. The aim of this document is to emphasise the role that school plays in the self-esteem development, culminating with a didactic proposal for the work on self-esteem and other variables related to it, in the school period.

Key Words: Self-esteem, Self-concept, Emotional Education, Self-efficacy, Primary Education.

Índice

Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	6
2.1. ¿Qué conceptos son clave para entender el desarrollo de la autoestima en el ámbito educativo?.....	6
2.2. ¿Cómo se desarrolla la autoestima a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo infantil?.....	9
2.3. ¿Qué factores influyen en el desarrollo de la autoestima en los niños y niñas?.....	11
2.4. ¿Cuál es el papel que tiene la escuela en el desarrollo y fomento de la autoestima del alumnado?.....	16
2.5. ¿Cómo ha evolucionado la legislación educativa respecto a la autoestima y la educación emocional en España y Aragón?.....	18
3. Propuesta didáctica.....	24
3.1. Contextualización para la que se diseña la propuesta.....	24
3.1.1. Contextualización del centro.....	24
3.1.2. Contextualización del aula.....	25
3.1.3. Alumnado.....	25
3.2. Contextualización curricular.....	27
3.3. Análisis de los documentos del centro.....	28
3.4. Objetivos de la propuesta.....	30
3.5. Atención a las diferencias individuales.....	31
3.6. Contenidos.....	32
3.7. Organización temporal.....	32
3.8. Metodología.....	34
3.9. Recursos didácticos.....	35
3.10 Agrupamientos.....	35
3.11. Sesiones y actividades.....	37
3.12. Evaluación.....	43
4. Conclusión.....	44
5. Referencias.....	47
6. Anexos.....	58

Introducción

El fin de la educación, tal como establece la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, es garantizar el desarrollo integral de la personalidad y de las capacidades del alumnado en todas sus dimensiones. Por ello, la educación no debe limitarse únicamente a la consecución de los logros académicos, sino que debe atender al desarrollo completo del individuo, lo cual incluye su dimensión emocional, social, ética y afectiva.

La educación emocional se concibe como un proceso educativo, continuo y permanente, orientado al desarrollo de habilidades emocionales que permitan al individuo afrontar los desafíos de su vida cotidiana (Bisquerra, 2020). Según este mismo autor, la educación en emociones está cobrando un mayor papel en el contexto actual, caracterizado por el incremento de problemáticas en los niños y niñas como la depresión, la ansiedad u otras dificultades, ante las cuales la alfabetización emocional puede actuar como factor preventivo (Bisquerra, 2009). Lo mismo expone Pellicer (2011), que debido a los beneficios que estos aprendizajes pueden aportar a los y las estudiantes, la educación emocional debe ser un contenido obligatorio a tratar durante toda la educación formal, donde se adquieran herramientas que se necesitan para hacer frente a los diversos retos a los que se expongan.

En esta misma línea, Goleman (1995) insiste en que el coeficiente emocional puede ser incluso más determinante que el intelectual en cuanto al éxito personal y profesional del alumnado. Por este motivo, se convierte en un imprescindible desde la escuela, incluir la dimensión emocional como eje transversal en todo el currículo escolar, ofreciéndole al alumnado herramientas que le ayuden con la gestión de sus emociones, la consolidación de relaciones sociales y el desarrollo de una buena autoestima.

Más aún, autores como López Cassá (2006), exponen que el trabajo de la educación emocional potenciaría además numerosos aprendizajes, fomentando una mayor motivación e implicación en la escuela, lo que se vería reflejado en el rendimiento académico de los niños/as. López destaca que debido a la relación entre cognición y emoción, se puede fundamentar que la

educación emocional no se entienda como un accesorio, sino como un componente central del proceso educativo.

En palabras de Salguero y García (2017), la Educación Emocional y la Autoestima, son dos esferas que deberían ir unidas. Consideran que es necesario trabajar ambas desde los primeros años de vida de cada individuo, ya que se seguirán construyendo mientras van creciendo y formando su carácter en base a conductas aprendidas en su entorno más cercano.

Habitualmente, siempre había existido una separación prácticamente integral entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su repercusión en el aprendizaje escolar, pero en la actualidad, ha surgido un interés por estudiar los dos elementos en su conjunto, tratando de mejorar la autoestima en los y las estudiantes (Salguero y García, 2017).

En el mismo sentido, numerosos estudios han evidenciado que una saludable autoestima académica, mayor confianza en las propias capacidades, y elevadas expectativas de autoeficacia hacen que el/la alumno/a valore las tareas y sienta responsabilidad con los objetivos de aprendizaje, incrementando así tanto su rendimiento y desempeño como su estado emocional (Vega et al., 2009).

Por tanto, este documento incide en el valor educativo de las emociones, centrándonos más aún en el trabajo de la autoestima. Para ello, se expone el siguiente objetivo general:

- Poner en valor el papel que ejerce la escuela en el desarrollo de la autoestima en la etapa de Educación Primaria.

A su vez, existen otros objetivos específicos:

- Comprender las variables y factores que influyen en el desarrollo de la autoestima en la etapa de Educación Primaria.
- Profundizar en los hitos del desarrollo de la autoestima y otras variables personales.
- Planificar una propuesta didáctica para el segundo ciclo de Educación Primaria, específicamente destinada al cuarto curso, en la que se trabaje la autoestima y otros aspectos personales que repercuten en esta, en un centro educativo localizado en Zaragoza.

En los siguientes apartados, se definirán ciertos conceptos clave necesarios para el desarrollo de la temática del trabajo, revisaremos los factores que influyen en el desarrollo de la autoestima, así como las consecuencias de una baja o alta autoestima. Todo ello

fundamentándose desde el papel que la escuela y los docentes ejercen en el trabajo de esta variable personal (autoestima), culminando con la creación de una propuesta didáctica para la mejora de esta.

Por lo tanto, como hemos mencionado, la dimensión emocional es un requisito en la educación, para poder ayudar al niño/a en su desarrollo integral. Para poder comprender cómo lograr la integración de esta en el contexto escolar, es necesario conocer varios conceptos clave.

Una vez se han explicado las definiciones básicas relacionadas con la autoestima, resulta interesante mencionar cómo se desarrollan estas variables personales a lo largo de las distintas etapas escolares.

2. Marco teórico

2.1. ¿Qué conceptos son clave para entender el desarrollo de la autoestima en el ámbito educativo?

Para comprender el concepto de la autoestima, es necesario también la definición de ciertos conceptos clave, que se hallan estrechamente relacionados con ella, y que se irán viendo en los diferentes apartados.

Es bastante complicado distinguir entre los conceptos de autoestima y autoconcepto, de modo que suelen estar vinculados. González y Tourón (1992) plantean que existe una perspectiva en la que ambos conceptos se utilizan para referirse a lo mismo. Sin embargo, otra línea de investigación, plantea que son conceptos diferentes (López et al., 2016).

El **autoconcepto** se refiere a la idea, percepción y elementos cognitivos que poseemos de nosotros mismos. Es la representación mental de toda la información que el ser humano recibe, del conocimiento que posee y de las experiencias vividas (González-Pienda et al., 1997).

Moreno (2007) distingue tres funciones del autoconcepto. En primer lugar, proporciona una identidad, ofreciendo al individuo sentimientos, ideas, ilusiones (...). En segundo lugar, proporciona una integración temporal, permitiendo al sujeto percibir una continuidad en su historia vital, integrando experiencias del pasado y del presente (para muchas personas, su autoconcepto es su historia). Por último, el autoconcepto actúa como principio de autoestima, dado que sustenta la valoración personal que el individuo hace de sí mismo. Siguiendo con lo que este autor expone, García & Musitu (1999), consideran que se trata de un constructo

multidimensional que incluye aspectos físicos, emocionales, sociales, académicos y conductuales, y que influye directamente en la manera en que el individuo se relaciona con su entorno. Estos autores subrayan que el autoconcepto se desarrolla progresivamente desde la infancia, siendo moldeado por el contexto familiar, social y escolar. Es por ello por lo que entra en relevancia la necesidad del trabajo del autoconcepto desde la escuela, ya que condiciona la motivación, la autoestima y el rendimiento académico del alumnado.

Por tanto, tal y como se ha mencionado, el autoconcepto se refiere a la percepción que tenemos de nosotros mismos, sin que conlleve ninguna valoración. En el momento en el que incorporamos una valoración sobre ese autoconcepto, es cuando estamos hablando del siguiente concepto: la **autoestima** (González Martínez, 1999). Se ejecuta una comparación de ideas con el modelo que consideramos como “perfecto”.

La autoestima no es innata ni se hereda. Es algo que se aprende, desempeña un papel esencial en el desarrollo cognitivo, psicológico y social de los seres humanos (Naranjo, 2007).

Según Branden (2010), las personas con alta autoestima, aunque no siempre gusten a los demás, tienen relaciones de mayor calidad que aquellas con baja autoestima. Además, debido a su independencia, tienden a ser más francas y abiertas en cuanto a sus pensamientos y sentimientos, sin miedo a mostrar sus emociones, ya sea felicidad o sufrimiento, y sin temor a expresar opiniones impopulares.

En cuanto a la necesidad de que los niños y niñas posean una buena autoestima, González-Arratia (2001) sostiene que:

Todos los seres humanos necesitamos sentirnos amados, especialmente por personas cercanas a nosotros, por eso más que ser importante, la autoestima es una necesidad indispensable para el hombre, en cuanto a que necesita sentirse amado y respetado para asegurar el desarrollo, pues nadie tiene asegurado el éxito. (p. 22)

Roa (2013), menciona que la autoestima tiene una naturaleza dinámica, puede crecer, arraigarse más íntimamente, conectarse a otras actitudes nuestras o, por el contrario, debilitarse y empobrecerse. Se deriva de la combinación de varios hábitos y aptitudes adquiridos. Del mismo modo, Roa señala que es el objetivo más elevado del proceso educativo, ya que es precursora y determinante en nuestra conducta y nos capacita para reaccionar ante los múltiples estímulos que recibimos.

No podemos olvidar la definición de **Autoeficacia**, concepto directamente relacionado con el ámbito escolar, la autoestima y autoconcepto. Al hablar de este término, es obligatorio mencionar a Bandura (1997, citado en Del Rosal y Bermejo, 2017), pues concluyó que la autoeficacia tiene una naturaleza menos generalizada que la autoestima, debido a que está ligada a la propia capacidad y habilidades para la organización y realización de diferentes acciones necesarias para alcanzar ciertos logros o resultados deseados. De este modo, la autoeficacia será definida por este mismo autor, como “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras” (Bandura, 1997, p. 2).

Si bien la autoestima comentábamos que es la valoración personal hacia uno mismo/a, la autoeficacia se encuentra ligada a la percepción que tiene un individuo sobre sus capacidades para conseguir un objetivo (Reina et al., 2010). Autoestima y Autoeficacia son dos conceptos que están estrechamente relacionados, dado que el sentimiento de autoeficacia afectará e influirá directamente en el grado de implicación y persistencia del ser humano en la consecución de tareas con cierta complejidad, y por lo tanto, repercutirá en su resolución, con consecuencia de influir sobre su autoestima (Schunk y Meece, 2006, citado en Reina et al., 2010).

En este sentido, se considera que puede ser imprescindible trabajar la autoestima y autoeficacia desde la escuela, pudiendo integrarlas como un componente de la Inteligencia Emocional.

Ahora bien, ¿qué es entonces la **Inteligencia Emocional**?

Tal y como Fernández-Berrocal y Ruiz (2017) explican basándose en el modelo teórico de Salovey y Mayer (1990), la Inteligencia Emocional se plantea como una inteligencia “genuina” la cual está basada en la utilización de manera adaptativa de las emociones, para que el ser humano pueda resolver problemas y adaptarse eficazmente al medio que le rodea.

A su vez, el modelo de estos mismos autores, contempla que la IE se fundamenta a través de cuatro habilidades básicas. La primera de ellas es la capacidad de percibir, valorar y expresar las emociones tanto propias como ajenas. La siguiente habilidad básica habla del uso de los sentimientos para facilitar el pensamiento. En tercer lugar, se encuentra la habilidad de comprensión de emociones y del conocimiento emocional. Por último, la cuarta habilidad es definida como aquella con la cual se pueden regular las emociones de manera que impulsen un crecimiento intelectual y emocional.

Hablando sobre la relación entre los conceptos mencionados previamente y la Inteligencia Emocional, esta última actúa como un predictor significativo del autoconcepto, influyendo positivamente en dimensiones como el autoconcepto académico, familiar, emocional, social y físico (Martínez-Monteagudo et al., 2018). Igualmente, Delgado Domenech et al. (2019) insisten en que tanto la IE como la autoeficacia académica son aspectos vinculados al rendimiento académico, promoviendo así la trascendencia de trabajar dichas competencias desde el ámbito educativo.

Todas ellas forman una perspectiva desde la que se considera necesario tener en cuenta la educación emocional en contextos escolares, pues dotan al estudiantado de herramientas para su bienestar y adaptación a cualquier ámbito.

2.2. ¿Cómo se desarrolla la autoestima a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo infantil?

Como hemos comentado anteriormente, el desarrollo evolutivo de la autoestima está estrictamente relacionado con otras variables personales como el autoconcepto. Tal y como Miranda Díaz (2014) menciona, el autoconcepto precede a la autoestima, aunque esto no implica que hasta que este no se haya desarrollado completamente no empiece a implicarse la autoestima, sino que es imprescindible poseer una percepción de un aspecto de nuestro ser para empezar a juzgarlo. Es por ello por lo que en este apartado, trataremos de manera conjunta ambos procesos.

El niño, a lo largo de todo su desarrollo vital, va recorriendo diferentes etapas de construcción de su autoestima. A continuación, destacaremos las distintas fases por las que un individuo atraviesa en el desarrollo de su autoconcepto y autoestima durante el periodo escolar.

- De cero a tres años.

En primer lugar, de los cero a los tres años, los niños y niñas comienzan a explorar y tomar conciencia de su propio cuerpo y de su existencia como ser independiente del entorno, estableciendo límites entre ellos y lo que les rodea. Ya es en esta primera fase cuando conforman y moldean su imagen personal, la cual es influida por los vínculos afectivos establecidos con las figuras de apego, especialmente sus padres. Hay varios pilares como el cuidado, atención y

cariño que son imprescindibles para que el niño/a considere que es digno de ser amado y, en consecuencia, se sienten las bases de una autoestima positiva (Papalia, et al., 2009; Sroufe, 2005).

- De tres a seis años.

La siguiente fase, de los tres a los seis años, tal y como Aparicio y Alcaide (2023) afirman, es un periodo en el que los niños y niñas comienzan a crear una imagen de ellos/ellas mismos/as que viene influenciada por componentes como el las relaciones sociales y el género. En esta misma línea, los y las infantes, determinan las desigualdades entre sí mismos/as y los demás, lo que hace que se fortalezca su autoconcepto (Papalia et al., 2009).

- De seis a ocho años.

Posteriormente, en el primer ciclo de Educación Primaria (6-8 años), su autoconcepto se desarrolla desde diversas áreas, más concretamente académica y social. Esto se lleva a cabo a través de la comparación con sus compañeros de clase e iguales (es decir, en el ámbito escolar). El niño/a va formulando juicios sobre sus capacidades individuales y habilidades, contrastándolas con las del resto de alumnos y alumnas, así como las valoraciones que los/as maestros/as les proporcionan (González-Pienda et al., 1997).

- De ocho a diez años.

En el segundo ciclo de Educación Primaria, es decir, de los ocho a los diez años, aunque el autoconcepto del niño siga fundamentándose prácticamente en la comparación social, va adquiriendo una estabilidad superior (Harter, 1999). En este punto, la comparación del propio individuo con los otros y las relaciones de amistad aumentan notablemente. En esta fase resalta la importancia de la presencia de un amigo cercano con el que el menor interactúa y se comunica, además de que esto favorece dos componentes clave para el reforzamiento de la autoestima: la validación emocional y el sentimiento de aceptación (Parker & Asher, 1993). De igual modo, la posición de la escuela desempeña un rol determinante en esta edad, dado que la percepción del éxito escolar se convierte en un factor influyente más en la autoimagen del estudiante (González-Pienda et al, 1997).

- De diez a doce años.

En el tercer ciclo de Educación primaria (de los diez a los doce años), el alumnado está en proceso de desarrollo de capacidades cognitivas que cada vez se convierten en más abstractas, por lo que el niño emite juicios más formulados sobre su propia persona (García & Musitu,

2014). Es en este momento cuando el autoconcepto obtiene todavía más estabilidad y complejidad que en fases anteriores. Durante estos dos años, mientras se van desarrollando cognitiva y socialmente, los niños/as van integrando las evaluaciones por parte de la sociedad en su autoimagen, y en consecuencia, manifiestan una preocupación por la aceptación del grupo de iguales cada vez más alta (García & Musitu, 2014).

- De doce a catorce años.

Los niños y niñas, cuando alcanzan esta edad, se encuentran en un periodo de cambios constantes, tanto físicos, como sociales, emocionales (...). Debido a estos cambios, su autoconciencia incrementa, lo cual puede provocar enfrentamientos entre la autoimagen real y la ideal, especialmente por la repercusión que su grupo de iguales y los modelos sociales tienen en ellos. Durante esta fase, debido a que el pensamiento abstracto permite comparaciones con el resto de individuos más elaboradas, el juicio hacia uno mismo es cada vez más crítico. Según lo expuesto por Rodríguez y Caño (2012), la necesidad de reconocimiento externo se eleva, en tanto que la autoestima se hace sumamente vulnerable bajo la presión social.

Como hemos podido apreciar, la autoestima, así como el autoconcepto y otras variables personales, son bastante complejos, y están presentes durante todo nuestro recorrido escolar (y vital), de ahí la importancia de trabajarlas desde los centros educativos. Pero no podemos olvidar que para poder ahondar en el trabajo de la autoestima desde la infancia, primeramente tendremos que conocer cuáles son los factores que influyen en este desarrollo comentado.

2.3. ¿Qué factores influyen en el desarrollo de la autoestima en los niños y niñas?

Como se ha citado anteriormente, la autoestima no es innata ni se hereda. Es algo que se aprende y desempeña un papel esencial en el desarrollo cognitivo, psicológico y social de los seres humanos (Naranjo, 2007). Debido a su carácter educable, consideramos de suma importancia analizar qué factores influyen en la creación de la autoestima. En consecuencia, no se puede contemplar como un proceso unifactorial, sino que en la evolución de la autoestima, están involucrados múltiples componentes como la familia, la escuela, la sociedad y grupo de iguales que rodea al individuo, la propia personalidad, etc.

- Factores familiares

La familia es el primer agente que interviene en el proceso de socialización del individuo (Rodríguez, 2007), y por lo tanto, influye directamente en la elaboración de su autoconcepto y autoestima.

Tal y como Musitu y Allatt (1994) mencionan, la familia tiene una de las labores más primordiales, la cual es la formación del autoconcepto o identidad de sus miembros. Es el primer integrante del entorno del niño que le acoge y le proporciona todas las señales iniciales, tales como si es querido o no, aceptado o rechazado. Hasta que asista a la escuela, la familia es el único contexto de aprendizaje para el niño (Burns, 1990; en Valentinova, 2015).

La autoestima se conforma dependiendo del carácter de las relaciones que el niño/a establece con las personas de su núcleo más cercano, especialmente con los progenitores (González, 1999). Por ejemplo, la constante aportación de juicios sobre su apariencia física por parte de la familia, guiará la autoestima que el niño tenga, provocando o evitando una baja autoestima por descontento con respecto a su propio aspecto físico. Se aplica de igual modo en el resto de ámbitos.

Coopersmith (1967) afirmó que en la crianza infantil, el comportamiento de los padres tiene una influencia en la autoestima de sus hijos. La capacidad de tener una visión positiva de sí mismo se ve afectada por la forma en que los niños son tratados por sus padres.

Finalizando con el ámbito familiar, Felson y Zielinski (1989) mencionan que el contenido y la evaluación del autoconcepto están basados en el estilo de comunicación, socialización y del clima emocional de la familia. En este sentido, creen que cuando predomina la crítica o la falta de apoyo emocional, el niño/a normalmente tendrá una autoestima baja. Por el contrario, un clima de cohesión, respeto y aceptación, así como un control moderado, fomenta el autoconcepto positivo del niño, lo cual influirá en la autoestima y facilita sus relaciones interpersonales.

- Factores escolares

Consideramos la escuela como el segundo agente influyente en la formación de la autoestima de los niños y niñas. El alumnado construye sus primeras relaciones sociales fuera del entorno familiar en la escuela, dado que el colegio abarca casi la mitad de su jornada diaria.

Existen ciertas variables contribuyentes en la construcción de la autoestima como la aceptación en el grupo de iguales o grado de integración social en el aula, las relaciones de amistad y el reconocimiento por parte del profesorado (Cava y Musitu, 2001). Ejemplificando

uno de estos factores, podríamos decir que un clima para la construcción de una buena autoestima sería aquel donde se refuercen las capacidades y los logros de cada estudiante, valorando sus emociones y sentimientos.

La comparación entre iguales se transforma en una “herramienta habitual de autovaloración” durante la etapa de Educación Primaria. González-Pienda et al. (1997) mencionan que los niños y niñas generan juicios sobre ellos mismos dependiendo del rendimiento que el resto de sus compañeros/as obtenga y de las valoraciones que recibe de su profesorado.

En este mismo contexto, encontramos otro factor clave a tener en cuenta: las calificaciones académicas. En la mayoría de los casos, es común que el alumnado las asuma como una evaluación de su propia persona, y no solo de sus aprendizajes (Naranjo 2007). De acuerdo con este mismo autor, los alumnos y alumnas que poseen una baja autoestima, no consiguen disociar cada componente del autoconcepto, por lo que una calificación negativa en una materia, les lleva a devaluarse como personas.

Siguiendo con la misma línea, en la etapa siguiente, Educación Secundaria, la normativa educativa vigente prioriza las calificaciones y resultados finales como el criterio de evaluación principal. En consecuencia, no se atiende al resto de variables personales o emocionales. En la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en Aragón, se determina que las calificaciones deben plasmar el grado de consecución de las competencias en cada una de las áreas, pero no se consideran explícitamente aquellas variables personales como la autoestima, el esfuerzo o la motivación como integrantes también del proceso de evaluación.

Finalizando con el factor de la escuela, mencionaremos la próxima cita de Acosta y Alfonso (2004) en la que destacan lo siguiente:

Si se asume teóricamente que existe una relación directamente proporcional entre los niveles de autoestima y los niveles de aprendizaje, entonces aumentar la autoestima de los alumnos significa mejorar sus niveles de aprendizaje y de igual forma las posibilidades de éxito de estos en la vida privada y profesional. (p 83)

- Factores sociales y culturales

En los tiempos actuales, la sociedad adquiere, cada vez más, un importante papel en la formación de la autoestima de los niños/as, adolescentes y adultos, especialmente por el auge que viene dándose en los últimos años de los medios de comunicación, publicidad y redes sociales. El alumnado ya desde la etapa de Educación Primaria, visualiza continuamente canales de comunicación en los que se transmiten ciertos cánones o modelos de éxito y estilos de vida que resultan inalcanzables, lo cual genera en los menores sentimiento de insuficiencia y, por lo tanto, baja autoestima.

Vall-Roqué et al. (2021) demostraron que la utilización habitual de redes sociales, va ligada a la insatisfacción corporal, favoreciendo a la construcción de una baja autoestima por parte del público consumidor de estas plataformas. Dichos autores, investigaron que la exposición habitual frente a imágenes idealizadas contribuye a que los jóvenes se comparen socialmente e internalicen ciertos estándares o cánones de belleza escasamente realistas.

En el mismo sentido, podemos hablar de la publicidad destinada a usuarios infantiles y juveniles. Esta, está diseñada de manera que perpetúa ciertos estereotipos de género que restringen el desarrollo y evolución personal y profesional de los niños y niñas consumidores. Siguiendo en la misma línea, según un informe de la Dirección General de Consumo de España (2020), la publicidad de juegos y productos infantiles, normalmente asigna los roles tradicionales normativos a cada género, lo que repercute en las aspiraciones y autoestima desde edades tempranas.

Asimismo, también se encuentran los creadores de contenido digital, o también conocidos como “influencers”, quienes a día de hoy son una poderosa referencia para muchos niños/as y adolescentes. Según lo expuesto por Zozaya et al. (2022), los jóvenes le asignan una considerable credibilidad a estos perfiles, lo cual provoca un condicionamiento en las decisiones que toman (de consumo y en la formación del ideal de belleza, éxito, etc).

En referencia a lo recientemente mencionado, el rol que las familias de los menores tomen frente a esta situación, es determinante. Hay numerosas medidas que se pueden tomar desde casa, las cuales implican llevar a cabo un control parental riguroso, supervisando el contenido que sus hijos e hijas consumen, así como fomentar un diálogo abierto y de confianza. No se trata de prohibir su uso, ya que forman parte de la realidad directa de los niños y niñas,

sino de acompañar y educar en el manejo de contenidos digitales, tratando de prevenir los mayores daños posibles.

Adicionalmente, también se deben trabajar las medidas de prevención desde el contexto escolar, desarrollándose en las aulas estrategias pedagógicas que trabajen la alfabetización mediática y emocional, el pensamiento crítico y la capacidad de distinguir lo real y lo irreal. Espinar Ruiz (2006) considera que los centros educativos deben proporcionar a los y las estudiantes herramientas para que puedan cuestionar ellos mismos los aspectos que las redes sociales les imponen: mensajes de éxito y felicidad absoluta, estereotipos de género, modelos de belleza, entre otros.

- Factores personales del niño/a: género, personalidad y otros.

Como último factor primordial que influye en la formación de la autoestima, hablaremos del propio niño/a. Con esto, nos referimos a sus opiniones, pensamientos, juicios, valores y expectativas que tiene de uno/a mismo/a, así como el género, carácter o personalidad.

El ideal de ser humano que el niño construye y con el cual se compara al formular juicios sobre su propia persona incide directamente en la naturaleza de dichos juicios. En este sentido, los objetivos y desafíos personales que el individuo se impone pueden afectar negativamente en su autoestima si estos resultan inalcanzables (González Martínez, 1999).

Asimismo, se consideran aquellos elementos que el menor percibe como fundamentales para la convivencia en sociedad, es decir, sus valoraciones sobre lo que está correcto o incorrecto. En este proceso, la influencia de las familias junto con la de otros adultos cercanos al niño, resulta determinante, ya que contribuyen a la formación de estos criterios. Estos aspectos también intervienen en la autoevaluación del niño/a, siendo este juicio un reflejo de la rigidez o flexibilidad de las normas morales que le han sido inculcadas (Miranda Díaz, 2014).

A su vez, el género también influye en el desarrollo de la autoestima de los niños y niñas. Solbes et al. (2020) destacan que los niños y niñas entre 4 y 9 años asocian algunas profesiones y características personales con un género determinado, lo que refleja una internalización temprana de los roles de género tradicionales. En la misma línea, Serrano et al. (2015) encontraron diferencias notorias en la autoestima de niños y niñas, siendo las niñas quienes presentaban niveles más bajos.

Según una investigación reciente, realizada por Platero (2023), existen diferencias sustanciales en cuando a la experimentación de hombres y mujeres con su autoestima; concretamente, en la relación que estos/as tienen con su autoconcepto corporal y presión social sobre los cánones de belleza impulsados por la sociedad. Este mismo estudio, destaca que es el género femenino quien normalmente presenta mayor preocupación por su apariencia física, unida a una mayor insatisfacción corporal en comparación con el género masculino. La autora, plantea que las causas de este hecho son diversas, y que pueden deberse a factores como sociales, culturales o mediáticos (Raich et al., 1996, citado en Platero, 2023).

Así, además de los factores internos que ya hemos mencionado, los atributos físicos externos asumen un rol determinante en la construcción de la autoestima infantil. En la actualidad, la apariencia y la belleza poseen gran valor e importancia, lo que repercute en la percepción que los niños y niñas poseen de sí mismos y en la “imagen ideal” a la que pretenden llegar. Cuando un niño establece como modelo corporal un estándar inalcanzable, ya sea un físico excesivamente delgado, una estatura alta, u otras características similares fuera de sus posibilidades, es probable que padezca frustración. Y, en consecuencia, su autoestima se verá afectada negativamente en mayor o menor medida (López Cassá, 2006). Tanto los elementos internos del niño como los externos, contribuyen a la configuración de su autoestima. Y estos, a su vez, resultan determinantes para su desarrollo personal, social y académico, pudiendo influir significativamente en su vida futura (Miranda Díaz, 2014).

Así, con lo expuesto recientemente, otra de las cuestiones clave que planteamos en este trabajo es qué se puede realizar desde los centros educativos para ayudar y favorecer el desarrollo de una autoestima positiva en los niños y niñas.

2.4. ¿Cuál es el papel que tiene la escuela en el desarrollo y fomento de la autoestima del alumnado?

En el marco del modelo educativo actual, la escuela no solo es considerada un lugar para la adquisición de saberes académicos, sino que es un espacio en el que se debe promover el desarrollo integral del alumnado, incluyendo la totalidad de sus dimensiones: cognitiva, social, emocional, ética... En este aspecto, se abarca la educación desde una perspectiva inclusiva, en la

que todos/as los y las estudiantes tengan la oportunidad de aprender y formarse, respetando la diversidad de los/las alumnos/as, impulsando su bienestar personal, entre otros aspectos.

Por lo que, una vez analizados los factores que influyen en el desarrollo de la autoestima, y siendo la escuela uno de ellos, se considera necesario explorar qué puede hacer esta para fomentar su desarrollo. Jiménez (2009) lo justifica explicando los beneficios que una alta autoestima tendría en el aula. Según esta autora, una autoestima alta contribuye al desarrollo personal del alumnado, ayuda a que sean más responsables, promueve el aprendizaje del alumno en el aula, impulsa la creatividad, propicia la autonomía personal e incentiva la socialización. En este sentido, la educación deberá asegurar la atención de las necesidades fundamentales del ser humano (López, 1997).

En la misma línea, tal y como Dueñas (2002) expone, la escuela contribuye significativamente en la formación de la personalidad del individuo, pues los estudiantes ocupan la mayor parte de su tiempo en el colegio.

Por ello, el rol que el profesorado desempeña, posee una gran responsabilidad, pues influye en el desarrollo integral de los niños y niñas. En esta línea, González-Pienda et al. (1997), argumentan que los/las docentes influyen no solo a través de la información que ofrecen a los y las estudiantes, sino también a través de sus valoraciones sobre el esfuerzo, comportamiento y actitud del alumnado. Según Bisquerra (2020), los maestros y maestras que manifiestan empatía en sus clases, aportando refuerzos positivos, comunicándose con respeto y de manera asertiva, promueven sustancialmente la construcción y desarrollo de una autoestima positiva.

En las escuelas, es considerado imprescindible que desde la acción tutorial, se realice un acompañamiento emocional de cada alumno/a, en el que se trabaje y dedique tiempo al desarrollo personal. La educación emocional está relacionada con la totalidad de áreas de conocimiento; por ello, no debería limitarse a ocasiones excepcionales. Con ella, se pretende alcanzar la autorregulación emocional, autoconciencia y bienestar del alumnado (Bisquerra, 2020).

El tipo de metodología escogida por los y las docentes para impartir las sesiones en el aula es otro criterio decisivo para el desarrollo de la autoestima infantil. El uso de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, ayudan a crear un ambiente equilibrado en el que el cómputo de los y las alumnos/as sean protagonistas de su propio proceso de

enseñanza-aprendizaje, favoreciendo al desarrollo positivo del autoconcepto en sus ámbitos académico y social (Pérez & Poveda, 2008).

La evaluación es otro punto clave en lo que a la construcción de la autoestima se refiere, pues afecta de manera directa a la valoración que los y las estudiantes tienen de sí mismos/as. En palabras de Acosta y Alfonso (2004), el sistema educativo se convertirá en una amenaza para la autoestima del alumnado, si los/las docentes no valoran la superación de dificultades, las capacidades individuales y el esfuerzo de cada uno de los/las estudiantes.

Terminando con las medidas que desde los centros educativos se pueden tomar para que los y las estudiantes puedan desarrollar una autoestima sana, destacaremos la importancia de que el equipo docente reciba formación en el ámbito emocional. Nos centraremos en el estudio realizado por Izquierdo (2024), en el que evaluó programas de competencias emocionales para maestros/as de Educación Primaria. Los resultados que obtuvo al finalizar dicha formación demostraron mejoras fructíferas en las competencias emocionales del profesorado, lo cual está estrechamente ligado a una mejor gestión emocional en el aula, repercutiendo directamente en el bienestar de su alumnado.

Por todo ello, consideramos que la escuela tiene un papel fundamental en el ámbito emocional, y no hay que desaprovecharlo. Para finalizar este apartado, dejaremos una cita de Giménez (2013)

Cuando un niño adquiere una buena autoestima se sentirá completamente seguro y valioso, entenderá que es importante aprender, y no se sentirá disminuido cuando necesite de ayuda, será responsable, se comunicará con fluidez, y se relacionará con los demás de una forma adecuada; esta función consiste en evaluarse, por un lado un juicio de valor y por otro un afecto (p.65).

2.5. ¿Cómo ha evolucionado la legislación educativa respecto a la autoestima y la educación emocional en España y Aragón?

La educación emocional es una materia que ha ido adquiriendo relevancia y atención en las legislaciones educativas estatales durante el paso de los años, específicamente en la última década.

Si bien en las primeras normativas educativas se daban limitadas menciones a cuestiones como la autoestima, el autoconcepto o la inteligencia emocional (...), a lo largo del tiempo, se ha ido reivindicando su importancia inherente para el desarrollo integral del alumnado.

A continuación, se expondrá un breve repaso histórico sobre la evolución y mención de los conceptos de inteligencia emocional y autoestima en anteriores leyes educativas españolas (Cebriá, 2017) y autonómicas de Aragón.

1. *Leyes estatales:*

- Anteriores a la democracia (1857 - 1970). Enseñanza tradicional y ausencia de inteligencia emocional o enfoques individualizados en las características del estudiante.

Las primeras leyes educativas en España, como la Ley de 9 de septiembre de 1857 sobre Instrucción Pública (1857), se enfocaban en un modelo de enseñanza basado en la memorización y la disciplina. Los contenidos académicos y el control del comportamiento eran priorizados, sin que se prestara atención a las emociones o al desarrollo personal del alumnado.

La primera gran reforma educativa en España tras la Ley Moyano fue la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). Se instauró en la época de la dictadura franquista e incorporó algunas ideas innovadoras, como la necesidad de desarrollar y fomentar la personalidad del niño/a. Pese a que se lograron avances en el ámbito pedagógico con la llegada de la Ley General de Educación, la educación emocional no ocupaba un lugar prioritario. A pesar de que se empezó a hablar del desarrollo integral del estudiante, el enfoque permanecía centrado en lo académico y disciplinario, sin profundizar en otros aspectos del alumnado.

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Apertura hacia una educación más participativa.

La LODE fue fundamental al consagrar la educación como un derecho básico y promover una enseñanza más inclusiva. Se incorporaron principios de convivencia y participación democrática, y aunque no se mencionaban directamente la inteligencia emocional ni la autoestima, se reconocía la importancia del bienestar del alumno en el sistema educativo. Por ejemplo, en el Artículo 1, la LODE establece que "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales" (LODE, 1985, Art.1)

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).
Primeras apariciones de la educación emocional

Con la llegada de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, se produjo un cambio significativo en la perspectiva de la educación. Se abordó el desarrollo personal y social del alumnado, evidenciando la relevancia de la afectividad y la socialización en la educación. Se establecieron áreas como la tutoría y la orientación educativa, donde comenzaron a abordarse aspectos relacionados con la autoestima y el autoconcepto.

El Artículo 2.3 de la LOGSE, especifica que la actividad educativa se desarrollará siguiendo ciertos principios como: “a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional”. A su vez, en este mismo artículo se habla sobre “g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional”. (LOGSE, 1990, art. 2.3, letras a y g).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Un reconocimiento más amplio de la educación emocional

La LOE avanzó al definir habilidades fundamentales para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, incluyendo el desarrollo emocional y social. Se implementó la materia de “Educación para la Ciudadanía”, una disciplina que trataba temas vinculados con la convivencia, los valores y el bienestar emocional.

Ejemplificándolo, en el Artículo 19, referido a los principios pedagógicos de Educación Primaria, se establecen directrices relacionadas con las variables personales del individuo: “1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa; en la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje” (LOE, 2006, art. 19.1), y “2. (...) Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales” (LOE, 2006, art. 19.2).

Por el lado contrario, con la aparición de la LOMCE, se eliminó esta asignatura y se reemplazó por una perspectiva más académica y fundamentada en resultados, disminuyendo así la presencia de la educación emocional en el plan de estudios.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en el presente. La formación emocional como pilar esencial

La LOMLOE ha representado un significativo progreso en la inclusión de la educación emocional en el sistema de educación. Es conocido el valor del bienestar emocional, la autoestima, el autoconcepto y la inteligencia emocional como elementos esenciales en el proceso de aprendizaje. Además, se otorga mayor importancia a la educación en valores y al desarrollo personal, adoptando una perspectiva más inclusiva y equitativa.

De forma específica, el Artículo 12.6, relacionado con principios generales de la Educación Infantil, establece que:

Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro (Ley Orgánica 3/2020, art. 12.6).

De igual modo, el Artículo 19.4, que trata sobre los principios pedagógicos de Educación Primaria, expone que “Con objeto de fomentar la integración de las competencias, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad” (Ley Orgánica 3/2020, art. 19.4).

2. Leyes autonómicas:

A nivel autonómico también se encuentran mencionados diferentes aspectos relacionados con la autoestima, el desarrollo personal y bienestar emocional.

El primero de los marcos en el que nos centraremos, será el Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Este decreto aporta un enfoque educativo en el que se abarca la inclusión y desarrollo emocional del alumnado, mencionando la necesidad de atender la dimensión emocional en el aprendizaje, dado que esta forma parte del atendimento a la diversidad de los y las estudiantes.

Asimismo, según lo establecido la Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de

Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, expone la necesidad de incluir y aplicar programas relacionados con la gestión de emociones, convivencia positiva e igualdad de oportunidades. Específicamente, en el Artículo 21, apartado C, se habla de “Programas de innovación educativa relacionados con el compromiso social, la comunicación oral, la gestión de emociones, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la diversidad afectivo-sexual (...)” (Orden ECD/1004/2028, Art. 21)

Conforme a la Orden ECD/804/2021, de 29 de junio, por la que se modifica la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas, se destaca la prioridad de establecer un contexto escolar inclusivo en el que se impulse y trabaje desde el respeto, bienestar emocional de la comunidad educativa y empatía. Por ejemplo, en el Artículo 2.1, apartado E, se expone una línea de trabajo que pretenda “Desarrollar en la función tutorial contenidos referidos a la competencia socioemocional del alumnado” (Orden ECD/804/2021, art 2.1). En este mismo artículo, es subrayada la importancia del “f) Desarrollo de proyectos de innovación relacionados con la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, la convivencia y gestión de las emociones” (Orden ECD/804/2021, art 2.1).

Adicionalmente, otros decretos como la Orden SAN/145/2024 de 2 de febrero, por la que se establece la convocatoria de acreditación de centros educativos como Escuelas Promotoras de Salud para el año 2024 (Gobierno de Aragón, 2024), incorpora la Salud emocional como un aspecto esencial en el desarrollo competencial de los niños y niñas. Tal y como se expone:

Una escuela promotora de salud es un centro educativo que prioriza en su proyecto educativo la promoción de la salud y facilita la adopción, por toda la comunidad educativa, de modos de vida sanos en un ambiente favorable a la salud. Incluye el modelo de organización del centro, la actuación frente a los determinantes de la salud: alimentación, actividad física, salud emocional (...) (Orden SAN/145/2024, p.1)

Por último, destacaremos la Orden ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de

la Comunidad Autónoma de Aragón. En él, se incorpora la educación emocional en diversos apartados. Por ejemplo, podemos observar en la Competencia específica del área de Atención Educativa:

CE.AE.1. Desarrollar destrezas de conocimiento, intelectuales y emocionales, a través de tareas, juegos o situaciones analógicas o digitales, que movilicen conjuntamente las competencias transversales que se requieran, para promover las habilidades de atención y memoria que permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento de uno mismo y del otro, como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios (Orden ECD/866/2024, p.1).

Adicionalmente, también se destacan aspectos emocionales en el área de Música y Danza: “CE.MD.3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones (...)” (Orden ECD/866/2024p.5).

Como reflexión final de este apartado, es importante subrayar que si bien se ha observado una evolución notable en el ámbito emocional desde las primeras leyes educativas hasta las actuales, consideramos que dicha dimensión continúa sin ocupar la atención que debería tener en el desarrollo educativo de los y las estudiantes. A día de hoy, el trabajo en variables personales como la autoestima, se sigue vinculando a áreas específicas como Música y Danza o Atención Educativa, lo cual limita la formación integral del alumnado.

Si consideramos que la LOMLOE establece como uno de los objetivos del sistema educativo el desarrollo pleno e integral del individuo en todas sus dimensiones: cognitiva, emocional, social, ética y física, entonces las prácticas actuales en la escuela resultan insuficientes. Resulta conveniente la aplicación transversal de la educación emocional para cumplir con lo establecido en la ley estatal, sin que quede reducido únicamente a materias concretas. Por ello, en el siguiente apartado, se realiza una propuesta didáctica contextualizada en la Acción Tutorial para el trabajo de la autoestima y el resto de variables relacionadas con ella.

3. Propuesta didáctica

3.1. Contextualización para la que se diseña la propuesta

3.1.1. Contextualización del centro

La presente propuesta didáctica, está diseñada para un Centro Público de Atención Educativa Preferente para alumnos con Discapacidad Motora localizado en un barrio de la periferia de Zaragoza.

Dicho colegio posee una jornada continua, la cual comienza a las 9.00 horas y termina a las 14.00 horas. El horario se distribuye en 6 sesiones de 45 minutos y entre las tres primeras y las tres últimas un tiempo de recreo de 30 minutos.

El centro está compuesto por la enseñanza de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Hay 6 clases disponibles para Infantil, 13 clases disponibles para Primaria y 12 clases para la secundaria, un comedor y un gimnasio, una biblioteca, y también una sala de usos múltiples.

La entrada del colegio tiene adaptaciones de acceso para todo el alumnado, entre el que se encuentra el alumnado con discapacidad motórica, es por ello que se cuenta tanto con una rampa como con escaleras. Dentro del edificio, para desplazarse de una planta a otra se sitúan las escaleras y un ascensor, por lo que es accesible a todos los usuarios. La puerta de salida es mecánica y ancha, no hay escaleras, lo que permite a todo el alumnado salir con facilidad.

En el centro, se localizan dos patios, uno para infantil y otro compartido para primaria y secundaria.

En cuanto al contexto socioeconómico y cultural del centro, se encuentra que las familias son de origen social muy variado debido al incremento de la población en el barrio, observándose una clase social media y un nivel cultural medio-alto. La gran mayoría de población adulta cuenta con estudios de enseñanza obligatoria y superiores.

El centro educativo se relaciona con las instituciones y organizaciones del entorno, entre ellas: instituciones culturales, de servicio social y asociaciones con el barrio. Colaboran de manera fluida, efectiva, real y organizada, con un sistema participativo en torno a las decisiones que se toman desde los órganos de gobierno escolar.

La escuela desarrolla diferentes programas institucionales con la finalidad de completar los procesos de formación integral de los alumnos, como “Apertura de centros y Abierto en

vacaciones”, “Bilingüismo en lengua francesa (BRIT ARAGÓN)”, “Proyecto Organización Tiempos Escolares”, “Programa PIVA”, “Programa STARS”, “Programa Aula de Capacidades”, “Erasmus +”, entre otros.

3.1.2. Contextualización del aula

A continuación nos centraremos en las características espaciales y materiales de nuestras clases de referencia. En este caso, tanto el aula de cuarto A como B, están equipadas de igual manera: con una pizarra digital, proyector y ordenador para el/la profesor/a, así como una pizarra tradicional. En las paredes del aula, encontramos diversos murales con conocimientos clave sobre las diferentes áreas (palabras polisémicas de lengua, frases comunes de francés, consejos para problemas matemáticos...). De igual modo, también hay estanterías en las que los/las estudiantes guardan sus creaciones, libros de texto que no utilizan en casa, materiales, etc.

Todo lo que se encuentra en el aula está a disposición tanto de los/las alumnos/as como del profesorado, para que puedan realizar las actividades que consideren apropiadas, siempre y cuando se respeten las normas básicas de convivencia y respeto.

Los alumnos y alumnas están distribuidos por grupos heterogéneos de 2 a 4 personas, que fueron creados por el tutor el año pasado, para que sean lo más equitativos posibles y que todos los integrantes puedan trabajar y colaborar sin que se puedan ocasionar demasiados problemas. La distribución por grupos guarda relación de manera directa con la metodología que se emplea habitualmente, trabajo cooperativo y colaborativo.

Durante las clases, se les permite a los/las alumnos/as hablar, especialmente en la realización de actividades, con el objetivo de que sean capaces de resolver las tareas por sí mismos/as. El/la maestro/a supervisa estas interacciones, fomentando que todos los y las estudiantes se conviertan en ayudantes entre sí, promoviendo así buenas relaciones sociales en el aula.

3.1.3. Alumnado

La presente propuesta didáctica, está diseñada para el segundo ciclo de Educación Primaria, en especial para 4º. En este curso, se contemplan dos vías con 21 alumnos y alumnas de entre 9 y 10 años en cada una de ellas, formando un total de 42 niños y niñas.

A continuación, se exponen una serie de características que el alumnado de 4º del CPI El Espartidero posee.

En primer lugar, hablaremos del desarrollo cognitivo. Según la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (Barreto et Al., 2024), los niños y niñas entre los 7 y 12 años, se encuentran en la etapa de las operaciones concretas. Durante este estadio, desarrollan la capacidad de pensar de manera lógica y coherente sobre objetos y eventos concretos manipulables y observables, por lo que les resulta difícil manejar conceptos abstractos. Es exactamente en la situación en la que nuestro alumnado se encuentra.

A su vez, utilizan, en muchas ocasiones, más la memoria que la inteligencia para aprender, por lo que los/las maestros/as tratan de favorecer las situaciones de experimentación y manipulación, de forma que adquieran nuevos esquemas y formas de relacionar los aprendizajes anteriores.

Continuaremos con el desarrollo motriz. Según el estudio realizado por Poblete et al. (2013), concluyeron que los estudiantes que participan en actividades extracurriculares presentan un desarrollo motor grueso más elevado que aquellos que solo asisten a las clases de Educación Física.

De igual modo, gran parte de los/las estudiantes domina correctamente sus habilidades físicas y disfruta con actividades que requieren de movimiento, coordinación, equilibrio y destreza. Por otro lado, se aprecia un importante cambio en el desarrollo de actividades que requieren de una mayor precisión, como el manejo de ordenadores y la escritura.

Siguiendo con el desarrollo del lenguaje, apreciamos que el alumnado progresa en su dominio de la lectura y la escritura, aunque todavía tienen dificultades para la ortografía y el análisis de las categorías gramaticales.

En lo que al desarrollo socio-afectivo respecta, destacamos que son niños/as sin grandes conflictos entre ellos/as, tranquilos; les gusta jugar y relacionarse con sus compañeros/as. Son fáciles de estimular: todo les interesa.

Normalmente, trabajan en grupos heterogéneos, por lo que siempre surgen nuevas oportunidades de aprendizaje diferentes entre ellos/as.

Hay gran cohesión grupal; el grupo clase está bastante unido, dado que gran parte de ellos y ellas se conocen desde pequeños. Asimismo, el año anterior también componían las clases de tercero de primaria los/las mismos/as estudiantes exactamente, por lo que ya conocen en profundidad las características de sus compañeros/as y el modo en el que trabajan.

Cabe destacar que es un grupo al que le encanta ayudarse entre ellos. Si en alguna ocasión hay un estudiante más triste de lo normal, suelen ser varios los y las compañeros/as que se acercan y preocupan por este/a, ofreciéndoles su apoyo y cariño.

Considerando lo mencionado anteriormente sobre el desarrollo de la autoestima en el alumnado de entre 8 a 10 años, destacamos que el autoconcepto del niño sigue fundamentándose prácticamente en la comparación social, pero va adquiriendo una estabilidad superior (Harter, 1999). Durante este periodo, se aprecia la presencia de un amigo cercano con el que el menor interactúa y se comunica (Parker & Asher, 1993). De igual modo, en estos años, la percepción del éxito escolar se convierte en un factor influyente más en la autoimagen del estudiante (González-Pianda et al, 1997).

Centrándonos en nuestro aula de referencia, se aprecia una clara necesidad en el alumnado de trabajar y ahondar en conceptos como la autoestima, autoconcepto e inteligencia emocional. Pues, si bien es cierto que son niños y niñas con una muy buena cohesión grupal, en el momento en el que surgen conflictos, destaca la dificultad en la mayoría de ellos/as para expresar sus emociones y lo que no les ha gustado, incluso en algunos casos, aportan comentarios a sus compañeros/as sin poder pensar cómo le puede afectar. A su vez, se han detectado ciertos casos en ambas aulas, en los que algún niño/a no se encuentra contento/a con su aspecto físico, y por ende, realizan conductas y juicios negativos hacia su persona.

En cuanto a la diversidad, son un curso muy diverso; cada uno con sus intereses, gustos y opiniones variadas. Además, se cuenta con la presencia de un alumno con TEA, con un nivel de severidad I, ya que cuenta con unas características sociales e intelectuales que solo requiere de la aplicación de actuaciones generales, las cuales le están permitiendo desarrollar autonomía y favorecer sus relaciones sociales, al mismo tiempo que adquiere los objetivos de las diferentes áreas del currículo.

3.2. Contextualización curricular

La presente propuesta metodológica para el desarrollo de una autoestima positiva en el alumnado de 4.º de Educación Primaria se enmarca desde la acción tutorial. Centrándonos en el marco legislativo estatal, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) rige en su artículo 19.4 que, con la finalidad de fomentar la integración de las Competencias Clave, se debe dedicar tiempo del

horario lectivo a la elaboración y puesta en marcha de proyectos significativos para el alumnado (...), reforzando la autoestima, autonomía, reflexión y responsabilidad.

Según lo que la Orden ECD/1005/2018 (art. 15.1) establece, *“el desarrollo de la acción tutorial es un derecho del alumnado en la medida en que contribuye a su desarrollo integral”*. Se diseña una intervención de manera transversal e interdisciplinar, lo cual la conecta con el resto de áreas del currículum, y con su contexto real.

A nivel autonómico, existen varios decretos vigentes en los que especifican la relación de la acción tutorial con el desarrollo de las variables personales del niño. Por un lado, el Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, remarca el papel de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, precisando atención a la dimensión emocional del alumnado como un aspecto más en su desarrollo integral (Gobierno de Aragón, 2022). La Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, por otro lado, menciona la necesidad de aplicar programas de gestión emocional desde la acción tutorial.

3.3. Análisis de los documentos del centro

Los documentos institucionales del centro educativo que orientan la intervención educativa en referencia con la diversidad del alumnado y el acompañamiento y seguimiento desde la tutoría, son el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) y el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), incluidos en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), ajustados en la programación anual. Ambos informes pertenecen a la planificación pedagógica del centro e incorporan intervenciones determinadas orientadas a satisfacer las necesidades educativas del alumnado desde un enfoque necesario de inclusión y prevención.

En primer lugar, hablaremos sobre las medidas que el PAD del centro escolar presenta. Dicho documento, contempla estrategias, actividades y recursos (...) de atención a la diversidad tanto a nivel organizativo como metodológico. El PAD específico de nuestro centro incluye en sus objetivos generales:

Dar respuesta educativa inclusiva en cuanto a organización, metodología y evaluación ajustada a la respuesta educativa de cada alumno de forma que le permitan alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades y competencias personales (PAD centro educativo).

Así, también abarca la dimensión emocional, dado que habla del “máximo desarrollo de las capacidades y competencias personales” considerándose la emocional una de ellas.

En segundo lugar, el POAT, por su parte, rige los objetivos y actuaciones de la acción tutorial y de orientación, destinadas a favorecer el desarrollo personal, social y académico del alumnado. Se incluyen en él diferentes propuestas de intervención en el aula que repercuten en competencias emocionales como la empatía, la autorregulación o la resolución de conflictos.

De manera específica, el POAT del centro educativo en el que se implementaría la propuesta, tiene como uno de sus objetivos generales: “Priorizar aquellas acciones educativas vinculadas al bienestar emocional y cuidado del alumnado, así como a la detección de indicadores de problemática vinculada a la salud mental infanto-juvenil”, lo cual incide de manera directa en el ámbito emocional del alumnado, y con ello, variables personales como la autoestima. Particularmente, uno de los objetivos específicos que el POAT propone es: “Potenciar la autoestima del alumnado, valorando los logros obtenidos” (POAT centro educativo). De igual manera, se aprecia un apartado específico denominado “*Desarrollo personal y adaptación escolar*”, en el que se pretende ayudar al alumnado en el conocimiento y aceptación de sí mismo. Este epígrafe cuenta con actividades y recursos que se pueden implementar en el aula para conseguir los objetivos del POAT, como: “Plantear situaciones tipo role playing, en las que se pone en juego distintos rasgos de personalidad: resolución de problemas, trabajo en equipo”, “Conocer sus fortalezas, sus cualidades, gustos y aficiones”, “Averiguar cómo nos ven los demás: qué aspectos positivos ven en nosotros”, “Realización de actividades que propicien el desarrollo emocional y la construcción de su identidad de forma ajustada” (POAT centro educativo), entre otros.

Por lo tanto, ambos documentos exponen la obligatoriedad de trabajar el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, incluyendo en este desarrollo la competencia emocional. Es por ello por lo que realizamos una propuesta didáctica para el trabajo de la autoestima,

autoconcepto, autoeficacia e inteligencia emocional, en la que desde la Acción tutorial, se abarque todo lo decretado en dichos informes.

3.4. Objetivos de la propuesta

La presente propuesta didáctica, dirigida al segundo ciclo de Educación Primaria, especialmente al cuarto curso, pretende trabajar partiendo del desarrollo integral del alumnado, centrándonos en el desarrollo personal, el refuerzo de la autoestima, y con ella, el autoconcepto, autoeficacia e inteligencia emocional.

A tal efecto, planteamos los siguientes **objetivos de enseñanza**, siguiendo los fines educativos que el Currículum de Aragón vigente propone:

- Desarrollar las capacidades emocionales y sociales de los/las estudiantes, favoreciendo una imagen y valoración positiva y saludable de sí mismos (autoconcepto y autoestima) , así como una actitud empática hacia los demás.
- Fomentar la autonomía personal y el pensamiento reflexivo, estimulando la toma de decisiones y resolución de conflictos desde la convicción en las propias capacidades de cada uno/a.
- Contribuir al bienestar personal y colectivo del aula, propiciando un clima de confianza, cooperativo y respetuoso.

Dichos objetivos se basan en los **objetivos generales de etapa** establecidos en el artículo 8 de la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, concretamente: “b): Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.” y “m): Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” De igual manera, los objetivos generales de nuestra propuesta se encuentran vinculados con las siguientes competencias clave de la LOMLOE (2020):

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

- Competencia ciudadana (CC).
- Competencia en comunicación lingüística (CCL).

A partir de los objetivos generales, establecemos a continuación los **objetivos didácticos específicos** para el desarrollo de la propuesta en el aula:

1. Identificar y nombrar emociones propias y ajenas en situaciones cotidianas.
2. Reconocer y verbalizar las propias cualidades y logros personales, construyendo una imagen propia positiva y realista de sí mismos.
3. Mostrar seguridad al afrontar retos en el aula, desarrollando la percepción de autoeficacia y superación personal, respetando al resto de compañeros/as.
4. Valorar los logros propios y ajenos sin comparaciones competitivas y recurrentes, reforzando la autoestima y autoeficacia.
5. Impulsar estrategias de autorregulación emocional ante conflictos o situaciones de frustración.
6. Desarrollar habilidades emocionales, expresando sentimientos propios con claridad y respeto, escuchando al resto de compañeros/as.

3.5. Atención a las diferencias individuales

En lo que respecta a las necesidades educativas especiales del grupo-clase, durante las sesiones diseñadas, no es necesario implementar adaptaciones específicas a priori, ya que todos/as los/las alumnos/as podrán seguir las actividades sin dificultades previstas.

En cuanto a la atención de las necesidades del alumno con TEA, normalmente no requiere de la aplicación de actuaciones específicas, por lo que podrá desarrollar con autonomía el transcurso de las sesiones.

Asimismo, como se menciona posteriormente en las respectivas sesiones, los diferentes grupos de trabajo heterogéneos, se han diseñado de manera estratégica, para poder atender a las necesidades individuales de cada uno de los niños/as, de manera que estén compensados en sus debilidades y fortalezas personales.

De igual modo, tal y como establece el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), las sesiones se diseñan desde una perspectiva inclusiva, teniendo en cuenta los tres principios de representación, expresión e implicación/motivación.

3.6. Contenidos

Desde el área de tutoría, se pretenden trabajar diversos contenidos que están vinculados con el desarrollo personal y social del alumnado. Se plantea que los contenidos estén orientados a favorecer el desarrollo de una autoestima positiva en el alumnado, así como el autoconcepto, autoeficacia y regulación emocional de los/las estudiantes de cuarto de Educación Primaria.

➤ **Contenidos 1. Autoconcepto, autoconocimiento y autovaloración**

Identificación de fortalezas, habilidades y debilidades.

Reconocimiento y expresión de cualidades y logros personales.

➤ **Contenidos 2. Autoestima y autoeficacia**

Aceptación y valoración positiva de uno/a mismo/a, sin depender de comparaciones externas.

Exploración de emociones asociadas al logro y a la frustración.

Confianza en la propia capacidad para afrontar retos y dificultades cotidianas.

➤ **Contenidos 3. Relaciones positivas y reconocimiento mutuo**

Escucha activa, empatía y respeto por la diversidad en el grupo.

Valoración de los demás sin recurrir a etiquetas ni juicios negativos.

Expresión emocional efectiva y resolución constructiva de conflictos.

Los respectivos contenidos, se encuentran relacionados con diferentes saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación del área de Atención Educativa. No se propone la realización de la propuesta desde este área, debido a que no todo el alumnado realiza este área, ya que algunos/as de ellos/as van a Religión.

3.7. Organización temporal

La presente propuesta didáctica se desarrollará a lo largo de seis sesiones, en la hora semanal de tutoría. La duración aproximada de cada sesión será de unos 45 minutos cada una, pero siempre contando con posibilidad de flexibilización de dichos tiempos, dependiendo de las necesidades específicas de aprendizaje que haya en el aula. Las sesiones estarán distribuidas semanalmente durante el primer trimestre del curso escolar (de septiembre a diciembre). La

organización temporal está diseñada rigurosamente, de manera que siga un orden lógico en sus sesiones: comenzando por el trabajo del autoconocimiento y el autoconcepto, para continuar con la autoestima y autoeficacia, llegando hasta las tareas ligadas a las relaciones positivas y el reconocimiento mutuo en el aula.

En la tabla a continuación, se clarifica la organización temporal.

Tabla 1. Organización temporal de la Propuesta Didáctica. Elaboración propia.

Sesión	Fecha aproximada	Contenidos	Nombre de la sesión	Objetivo específico trabajado
1	1ª semana octubre	Autoconcepto, autoconocimiento y autovaloración	<i>“Haciendo nuestra maleta con cualidades”</i>	Reconocer y verbalizar las propias cualidades y logros personales, construyendo una imagen propia positiva y realista de sí mismos.
2	2ª semana octubre	Autoconcepto, autoconocimiento y autovaloración	<i>“Role playing de situaciones”</i>	Identificar y nombrar emociones propias y ajenas en situaciones cotidianas.
3	3ª semana octubre	Autoestima y autoeficacia	<i>“¿Qué admiro de mi y de qué soy capaz?”</i>	Mostrar seguridad al afrontar retos en el aula, desarrollando la percepción de autoeficacia y superación personal, respetando al resto de compañeros/as.
4	4ª semana octubre	Autoestima y autoeficacia	<i>“La cápsula de los logros”</i>	Valorar los logros propios y ajenos sin comparaciones competitivas y recurrentes, reforzando la autoestima y autoeficacia.
5	1ª semana noviembre	Relaciones positivas y reconocimiento mutuo	<i>“El buzón de las emociones”</i>	Adoptar estrategias de autorregulación emocional ante conflictos o situaciones de frustración.
6	2ª semana noviembre	Relaciones positivas y reconocimiento	<i>“El semáforo de nuestras emociones”</i>	Desarrollar habilidades emocionales, expresando sentimientos propios con claridad y respeto y escuchando

3.8. Metodología

Se pretende que en nuestra propuesta didáctica se trabaje desde un enfoque metodológico activo, participativo y experiencial, en el que sea el propio alumnado el protagonista de las sesiones. Siguiendo las indicaciones de la LOMLOE y el Currículum de Aragón, priorizamos el desarrollo integral del alumnado, de manera que se ahonde en la dimensión emocional, trabajando así su autoconocimiento, autoestima, autorregulación emocional y habilidades sociales desde experiencias vivenciales y significativas. Intentaremos que, en la medida de lo posible, se trabaje durante todas las sesiones en espacios seguros, de confianza y emocionalmente positivos para los y las estudiantes, en los que puedan reflexionar y expresarse libremente.

Por ello, se emplearán las siguientes estrategias metodológicas:

Tabla 2. Metodología propuesta didáctica. Elaboración Propia.

Aprendizaje colaborativo	A través de él, se fomenta el diálogo, solidaridad y compañerismo, favoreciendo el desarrollo cognitivo del alumnado (Johnson D., Johnson R., 1999), por lo que promoveremos la interacción positiva entre el alumnado, mediante la creación de diversos agrupamientos en las actividades, como parejas, pequeño o gran grupo, trabajando el respeto y empatía por los y las compañeros/as.
Diálogo reflexivo y asambleas	Fomentando la expresión y verbalización de emociones, sentimientos, ideas (...), mediante dinámicas y debates orales.
Aprendizaje basado en la experiencia	Contribuyendo así al fortalecimiento de su autoestima, autoconfianza y autoeficacia, a través de la confrontación de los/las niños/as con pequeños retos.
Aprendizaje basado en competencias	Puesto que todas las tareas se orientarán al desarrollo de las competencias clave, especialmente la Competencia personal, social y de aprender a aprender, dado que a través de ella se trabaja la autonomía, conciencia emocional y autorregulación.

3.9. Recursos didácticos

La propuesta la llevará a cabo el tutor o tutora de cada una de las aulas de cuarto de Educación Primaria, asumiendo un papel central en el acompañamiento emocional del alumnado. De igual modo, dispondremos de la ayuda del Departamento de Orientación del centro en el asesoramiento y diseño de la propuesta:

- Tutor/a del grupo: Como coordinador/a y promotor/a de las sesiones, flexibilizando los contenidos y actividades al grupo-clase particular y promoviendo un clima de respeto, confianza y seguridad emocional.
- Profesionales del Departamento de Orientación o Psicopedagogos/as: Facilitarán la labor del tutor/a, colaborando en la planificación y seguimiento de la propuesta.

En cuanto a los recursos materiales, la presente propuesta no demanda el uso de materiales costosos ni de difícil acceso, pues únicamente se requieren recursos básicos como varias cartulinas, rotuladores, tijeras y celo. De este modo, la propuesta didáctica podría ser transferible y aplicable en cualquier centro educativo, independientemente de los recursos materiales o económicos de los que disponga. A su vez, la totalidad de las fichas didácticas necesarias para la implementación de ciertas tareas, se nombran en cada una de las actividades que lo requieran, y estas se encuentran adjuntas en el apartado de anexos.

3.10 Agrupamientos

A lo largo de las diferentes sesiones, aseguraremos la participación de todos/as los/as alumnos/as en el aula. Es por ello por lo que, dependiendo de la tarea encomendada y el objetivo deseado, el tipo de agrupamiento será distinto:

Tabla 3. Tipos de agrupamiento en la propuesta didáctica. Elaboración Propia.

Tipo de agrupamiento	Justificación	Momentos
Individual	En situaciones en las que el alumnado tenga que estar más concentrado o realizar un mayor trabajo de introspección	- Sesión 1: tareas 2 y 3 - Sesión 3: tarea 1 - Sesión 4: tarea 2
Parejas	Para favorecer la interacción directa y activa. Permite que el alumnado trabaje en un entorno controlado para expresar sus emociones y practicar diferentes diálogos,	- Sesión 6: tarea 2

	fomentando una retroalimentación inmediata.	
Tríos	Ofrece un balance entre participación, organización y dinamismo. Debido a que el tiempo por sesión es de 45 minutos, las agrupaciones por tríos, agilizan la tarea, permitiendo una mayor rotación e implicación, disminuyendo la incomodidad de representar escenas de manera individual.	- Sesión 2: tarea 2
Grupos de 4 personas	Para facilitar la participación activa en tareas como la resolución de retos o exposición de pensamientos propios, favoreciendo el intercambio de ideas, la asunción de roles y aprendizaje colaborativo.	- Sesión 3: tarea 2 - Sesión 4: tarea 3
Todo el grupo-clase	En tareas determinadas como la organización de las sesiones, lluvia de ideas, reflexiones finales (...), ya que favorece el pensamiento colectivo al mismo tiempo que el intercambio de ideas y opiniones y puesta en común de diversas perspectivas, enriqueciendo el aprendizaje de todos/as los/las componentes de la clase.	- Sesión 1: tareas 1 y 3 - Sesión 2: tareas 1 y 3 - Sesión 3: tarea 3 - Sesión 4: tarea 1 - Sesión 5: tareas 1, 2 y 3. - Sesión 6: tareas 1 y 3.

Además, se priorizará que los distintos equipos de trabajo sean heterogéneos, para que el alumnado pueda beneficiarse y ayudarse entre ellos/as. En esta misma línea, ciertas agrupaciones serán realizadas de manera estratégica, teniendo en cuenta los intereses, capacidades y competencias de los/las estudiantes, para permitirles un mayor aprendizaje. Ejemplificando esto mismo, podríamos agrupar a un niño/a más introvertido/a, con uno/a que lo sea menos, o favorecer el trabajo del alumno con TEA, agrupándole con algún/a compañero/a con el/la que tenga más confianza, para poder seguir aprendiendo y mejorando más efectivamente.

3.11. Sesiones y actividades

En este apartado, se detallan cada una de las 6 sesiones de 45 minutos, con sus respectivas actividades, tiempos de desarrollo, materiales necesarios (...), en las diferentes tablas que aparecen a continuación.

Tabla 4. Sesión 1. Elaboración propia.

Sesión 1: “Haciendo nuestra maleta con cualidades”			
Contenidos	1. Autoconcepto, autoconocimiento y autovaloración	Agrupamientos	Individual Grupo-clase
Objetivo Específico	Reconocer y verbalizar las propias cualidades y logros personales, construyendo una imagen propia positiva y realista de sí mismos		
Lugar	Aula de referencia	Materiales	Cartulinas, tijeras, pegamento, rotuladores, plantilla de una maleta (Anexo I), revistas o periódicos.
Actividades			
Introducción	(8 min) Se dialogará entre todo el grupo clase, de manera que se explique lo que significa tener cualidades, habilidades y logros, proponiéndole al alumnado que verbalice ejemplos propios o cercanos al resto de sus compañeros/as.		
Núcleo	(25 min) Esta será la tarea central de la sesión. Trataremos de crear una “Maleta de cualidades”. Los y las estudiantes tendrán que buscar en las revistas y periódicos o dibujar ellos/as mismos/as los talentos y aficiones que consideren que se les dan bien.		
Puesta en común	(12 min) Para que la realización de la tarea anterior adopte un mayor sentido, el alumnado expondrá sus creaciones brevemente al resto de la clase.		
DUA	Atendiendo al DUA, en esta sesión se trabajarán los tres principios fundamentales, ya que se ofrecerá la información introductoria verbalmente y a través de una infografía que se le entregará a cada niño/a. A su vez, en cuanto a la implicación, si un/a estudiante no se encuentra cómodo/a exponiendo sus creaciones al final, podrá no realizarlo. En cuanto a la		

implicación, son actividades variadas, en la que el alumnado tiene que hablar sobre sus propias cualidades, por lo que será algo que normalmente les motive.

Tabla 5. Sesión 2. Elaboración propia.

Sesión 2: “Role Playing de situaciones”			
Contenidos	1. Autoconcepto, autoconocimiento y autovaloración	Agrupamientos	Grupo-clase Tríos
Objetivo Específico	Identificar y nombrar las situaciones propias y ajenas en situaciones cotidianas.		
Lugar	Aula de referencia o biblioteca	Materiales	Tarjetas con situaciones (Anexo II)
Actividades			
Introducción	(8 min) Se dialogará entre todo el grupo clase a través de una lluvia de ideas, sobre qué son las emociones, cuándo las sentimos, cómo afectan en nuestro día a día y acciones que realizamos.		
Núcleo	(27 min) Esta será la tarea central de la sesión. El alumnado, distribuido en tríos, representarán diferentes situaciones que aparecerán en las tarjetas. Cuando el grupo haya representado a través del role playing la situación que les ha tocado, deberá reflexionar y dialogar sobre cómo se siente una persona cuando sucede dicha situación.		
Reflexión	(10 min) Realización de una asamblea grupal en la que se verbalicen las emociones sentidas durante la actividad anterior y puesta en común de cómo las gestionaría cada uno de ellos/as.		
DUA	Atendiendo al DUA, en esta sesión se trabajarán los tres principios fundamentales, ya que en la lluvia de ideas inicial, si algún alumno/a no se siente cómodo/a hablando, podrá escribir su opinión e ideas en un papel, y el/la maestro/a los leerá en voz alta. A su vez, en cuanto a las formas de representación, se diseñan las tarjetas de situaciones, para que el alumnado recuerde y tenga presente lo que hacer durante el role playing. En cuanto a la implicación, son actividades variadas, en la que el alumnado tiene que participar y trabajar con sus compañeros/as, por lo que será algo que normalmente les motive.		

Tabla 6. Sesión 3. Elaboración propia.

Sesión 3: “¿Qué admiro de mi y de qué soy capaz?”			
Contenidos	2. Autoestima y autoeficacia	Agrupamientos	Individual Grupos de 4 personas Grupo-clase
Objetivo Específico	Mostrar seguridad al afrontar retos en el aula, desarrollando la percepción de autoeficacia y superación personal, respetando al resto de compañeros/as.		
Lugar	Aula de referencia	Materiales	Ficha silueta del cuerpo (Anexo III), rotuladores, vasos, puzzles, papeles.
Actividades			
Introducción:	(10 min) Cada estudiante escribirá o dibujará aspectos que le gustan de sí mismo/a, bien sean físicos, de su personalidad, habilidades...)		
Núcleo	(25 min) En esta parte de la sesión, se presentará 3 mini-retos iguales para cada grupo de cuatro integrantes aproximadamente, como por ejemplo, darle la vuelta a tres vasos, construir un pequeño puzzle y hacer una figura sencilla de papiroflexia.		
Reflexión	(10 min) Pasados los 25 minutos, se realizará una reflexión conjunta guiada por el/la tutor/a, de manera que el alumnado comparta cómo se ha sentido durante los retos, si creen que lo han logrado y cómo valoran el esfuerzo realizado (propio y del resto de integrantes del equipo).		
DUA	Atendiendo al DUA, en esta sesión se trabajarán los tres principios fundamentales, ya que en la lluvia de ideas inicial, si algún alumno/a no se siente cómodo/a hablando, podrá escribir su opinión e ideas en un papel, y el/la maestro/a los leerá en voz alta. A su vez, en cuanto a las formas de representación, el alumnado será libre de elegir si prefiere escribir o dibujar en la primera actividad y se diseñan tarjetas con la explicación de los retos en forma de pictograma, para que el alumnado recuerde y entienda lo que tiene que hacer en la segunda actividad más fácilmente. En cuanto a la implicación, son actividades variadas y dinámicas, que implican la consecución de retos, en los que el alumnado tendrá que participar y trabajar con sus compañeros/as, por lo que será algo que normalmente les motive.		

Tabla 7. Sesión 4. Elaboración propia.

Sesión 4: “La cápsula de los logros”			
Contenidos	2. Autoestima y autoeficacia	Agrupamientos	Grupo-clase Individual Grupos de 4 personas
Objetivo Específico	Valorar los logros propios y ajenos sin comparaciones competitivas y recurrentes, reforzando la autoestima y autoeficacia.		
Lugar	Aula de referencia	Materiales	Cartulinas, frascos de plástico reciclados, rotuladores o pinturas, celo, tijeras.
Actividades			
Introducción	(5 min) Se realizará una conversación breve, guiada por el/la tutor/a, sobre qué significado le da cada uno/a al progreso personal, ejemplificando con situaciones y logros cotidianos, sin la necesidad de competir con otras personas (hablar en público, pedir ayuda para abrir una botella, responder correctamente a una pregunta u operación...)		
Núcleo	(25 min) Cada alumno/a tendrá un frasco pequeño que decorará a su gusto. En unas cartulinas, deberá escribir varios logros que haya conseguido recientemente, bien sean considerados más grandes o pequeños.		
Reflexión	(10 min) En grupos de 4 alumnos/as aproximadamente, expondrán libremente frente a sus compañeros/as los logros que ellos/as deseen, y el resto deberá escuchar activamente, sin hacer ningún comentario negativo al respecto. Cuando quiera, podrá continuar el siguiente estudiante, y así sucesivamente, hasta que todos los integrantes hayan comentado al menos un logro. Como tarea opcional, durante el resto de la semana, podrán ir añadiendo más logros que vayan cumpliendo a su frasco. A su vez, el maestro/a explicará que durante la semana, los niños y niñas tendrán que depositar mensajes en el buzón de mensajes, para la actividad de la siguiente semana (explicada a continuación).		

DUA	Atendiendo al DUA, en esta sesión se trabajarán los tres principios fundamentales, ya que en la conversación inicial, si algún alumno/a no se siente cómodo/a hablando, podrá escribir su opinión e ideas en un papel, y el/la maestro/a los leerá en voz alta. A su vez, en cuanto a las formas de representación, el alumnado será libre de elegir cómo decorar su frasco y la manera en la que hable de sus logros (escrito con palabras, en dibujo...) en la primera actividad. En cuanto a la implicación, son actividades variadas, que implican pintar, decorar y enseñar al resto de compañeros/as sus creaciones, por lo que será algo que normalmente les motive.
-----	---

Tabla 8. Sesión 5. Elaboración propia.

Sesión 5: “El buzón de las emociones”				
Contenidos	3. Relaciones positivas y reconocimiento mutuo	Agrupamientos	Grupo-clase	
Objetivo Específico	Desarrollar habilidades emocionales, expresando sentimientos propios con claridad y respeto, escuchando al resto de compañeros/as.			
Lugar	Aula de referencia o biblioteca	Materiales	Caja de cartón, papel, sobres, bolígrafos o rotuladores.	
Actividades				
Introducción	(5 min) Se realizará una breve lluvia de ideas, guiada por el/la tutor/a, sobre qué consideran los estudiantes que es un mensaje positivo y qué efecto tiene en los demás cuando lo reciben.			
Núcleo	(25 min) En esta parte de la sesión, se extraerán y leerán los mensajes que el alumnado ha ido depositando en el buzón durante toda la semana de manera anónima al resto de compañeros/as de su clase (analizados previamente por el/la docente).			
Reflexión	(15 min) Se reflexionará sobre cómo se han sentido los/las estudiantes tanto al recibir un mensaje positivo, como al darlo a sus compañeros/as.			
DUA	Atendiendo al DUA, en esta sesión se trabajarán los tres principios fundamentales, ya que en la lluvia de ideas inicial, si algún alumno/a no se siente cómodo/a hablando, podrá			

escribir su opinión e ideas en un papel, y el/la maestro/a los leerá en voz alta. A su vez, en cuanto a las formas de representación, el alumnado podrá escuchar y ver el mensaje del buzón, pues este se irá pasando a la clase una vez sea leído por el/la maestro/a. En cuanto a la implicación, el alumnado estará motivado, puesto que serán leídos los comentarios (positivos) que el resto de compañeros/as les escribieron, pero si alguno de ellos/as prefiere que el comentario hacia él/ella no se lea, no se realizará.

Tabla 9. Sesión 6. Elaboración propia.

Sesión 6: “El semáforo de nuestras emociones”				
Contenidos	3. Relaciones positivas y reconocimiento mutuo	Agrupamientos	Parejas Grupo-clase	
Objetivo Específico	Adoptar estrategias de autorregulación emocional ante conflictos o situaciones de frustración.			
Lugar	Patio escolar o aula de referencia	Materiales	Semáforos de las emociones en cartulinas (Anexo IV), tarjetas con situaciones del aula (ejemplos en el Anexo V).	
Actividades				
Introducción	(10 min) Se presentará al alumnado el semáforo de las emociones, con su respectivo significado: color rojo-parar, amarillo-pensar, verde-actuar.			
Núcleo	(25 min) En parejas, uno/ de ellos/as representará un conflicto común que suele surgir en el aula, y el otro miembro de la pareja aplicará el semáforo, así sucesivamente.			
Reflexión	(10 min) Al finalizar la sesión, se pondrá en común todo lo trabajado. El alumnado compartirá qué es lo que funcionó, qué es aquello en lo que debe trabajar más, cómo podrá transferir la herramienta del semáforo en diferentes contextos que no solo sean el aula, como en el recreo o en la calle, casa...			

DUA

Atendiendo al DUA, en esta sesión se trabajarán los tres principios fundamentales, ya que en la reflexión, si algún alumno/a no se siente cómodo/a hablando, podrá escribir su opinión e ideas en un papel, y el/la maestro/a los leerá en voz alta. Asimismo, si en la segunda actividad, no se encuentran preparados/as para representar los conflictos, podrán simplemente hablar sobre las soluciones que llevarían a cabo. A su vez, en cuanto a las formas de representación, la introducción se realizará tanto oral, como a través de una imagen explicativa, al igual que las situaciones del núcleo (oral y en tarjetas explicativas). En cuanto a la implicación, son actividades variadas, en la que el alumnado tiene que participar y trabajar con sus compañeros/as, por lo que será algo que normalmente les motive.

3.12. Evaluación

La evaluación formativa en Educación Primaria constituye un elemento esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su principal finalidad es proporcionar al alumnado una retroalimentación constante que le permita reflexionar, mejorar su ejecución y afianzar los aprendizajes adquiridos. A su vez, también actúa como un diagnóstico para comprobar si, como docentes, hemos conseguido los objetivos que pretendíamos en un principio. Por ello, la evaluación que se propone, será formativa y procesual, de manera que le permita al alumnado mejorar y aprender en cada sesión.

En primer lugar, para poder ver la mejora en el desarrollo de la autoestima de los niños y niñas, en la sesión previa a comenzar con la propuesta didáctica, y en la sesión tras haberla acabado, el/la maestro/a pedirá que completen un cuestionario sobre autoestima, adaptado de Coopersmith (1967). Este nos servirá para poder observar de manera clara y directa el progreso y diferencias entre la autoestima y autoconcepto inicial (anterior a la aplicación de la propuesta didáctica) y final, tras la implementación de la propuesta. Consiste en un cuestionario fácil e intuitivo, que evalúa tanto la autoestima general, como social, familiar y escolar. Tiene una duración de unos 30 minutos aproximadamente (Ver ejemplos de preguntas en el anexo VI).

Siguiendo con los momentos de evaluación de nuestra propuesta didáctica, destacamos que el/la tutor/a irá completando una rúbrica de evaluación (anexo VII) sencilla a lo largo de las 6 sesiones, sobre la participación, implicación, desarrollo en las variables personales y trabajo de

cada uno/a de los/las alumnos/as, con la que se analizará si se consiguen los objetivos propuestos o no. Cabe mencionar que para facilitar la evaluación del alumnado, el docente hará uso de la aplicación online de Additio. Esta, permitirá al maestro ir completando los instrumentos de evaluación a través de la observación directa del alumnado durante el transcurso de las sesiones, pudiendo editar datos y rellenarlos en cualquier momento.

De igual modo, el maestro aportará feedback formativo al alumnado durante todas las sesiones para que este pueda mejorar y aplicar dichas mejoras en sus aprendizajes.

Por último, destacar que la propuesta será evaluada una vez se implemente por el/la tutor/a que la lleve a cabo, a través de una lista de control (Ejemplo en Anexo VIII), para saber si se encuentra contextualizada, si es creativa, si sigue con los principios del DUA, y muchos otros aspectos. Esto se realiza de manera que podamos verificar si está correctamente diseñada y si podrá implementarse de nuevo, o necesitaría ajustar cambios previamente.

4. Conclusión

La realización de este Trabajo Fin de Grado me ha permitido llevar a cabo una investigación sobre un tema que especialmente considero de gran interés. Para su elaboración, se ha profundizado en varios documentos, unidos del análisis de teoría de la que ya disponía de cursos anteriores, así como el repaso de varios trabajos realizados previamente. Es por ello por lo que he podido afianzar y corroborar conocimientos adquiridos durante toda mi formación en el grado de Magisterio de Educación Primaria.

A pesar de que la Educación se puede comprender desde diversos enfoques, he tratado de abarcar mi TFG desde el ámbito emocional, puesto que considero que es uno de los pilares en la formación del alumnado. Durante la elaboración de la presente propuesta, he podido observar que un/a estudiante emocionalmente equilibrado/a, se encuentra a gusto consigo mismo/a, valorado/a, seguro/a, respetado/a, acude a la escuela feliz y, por lo tanto, su actitud y motivación por aprender cambia de forma considerable, de manera que les apetece ir a la escuela a conocer nuevos amigos y amigas, explicar curiosidades, ideas, plantearse hipótesis, crear con sus propias manos, entender nuevos conceptos, y un largo etcétera. Por este motivo, personalmente considero que insistir en el trabajo de la autoestima y darle la visibilidad que se merece, no

debería apreciarse como un complemento en el caso de que sobre tiempo durante el curso, sino como una necesidad educativa primordial.

Sin embargo, debo ser crítica con mi propia labor, por lo que soy consciente de algunas de las limitaciones que posee el trabajo realizado. Como se menciona anteriormente, la propuesta didáctica está destinada para el segundo ciclo de Educación Primaria, específicamente para el cuarto curso, lo cual conlleva que se queden al margen otras etapas educativas con las que también sería interesante diseñar una propuesta para el desarrollo de variables personales como la autoestima, pues el alumnado de otros ciclos también presenta necesidades específicas en este ámbito. En los cambios de etapa, como de Infantil a Primaria, por ejemplo, o en los cambios de ciclo, 3º y 5º de EP, son momentos de diversos cambios en el alumnado, y con ellos, también cambios emocionales. Se tiende a pensar, sobre todo por parte de las familias del alumnado, que en estos momentos aumenta considerablemente la exigencia académica, además del cambio de docentes, o de grupo clase. Asimismo, en el sexto curso también resultaría interesante, puesto que es un año en el que se tiende a mencionar diariamente la preparación para Educación Secundaria Obligatoria, las dificultades que esta presenta, generando incertidumbre y presión tanto en los/las estudiantes como en sus familias. Por consiguiente, una mejora inequívoca sería ampliar la propuesta, de manera que pudiese ser más transversal y transferible a otros cursos. De igual modo, otra de las limitaciones apreciadas es no haber podido llevar a cabo la propuesta didáctica por distintas circunstancias, lo cual hubiese resultado de gran interés.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, se contempla que una considerable fortaleza de este trabajo es el valor y la visibilidad que le proporcionamos a la autoestima y ámbito emocional dentro del contexto escolar. Si bien las leyes estatales educativas y autonómicas abarcan la necesidad de trabajar en el desarrollo emocional de alumnado, en la puesta en práctica y realidad directa, sigue siendo una cuestión que se suele dejar al margen en muchos de los centros educativos.

Adicionalmente, considero que el enfoque metodológico activo y paidocentrista de las sesiones, fomenta el diálogo y reflexión por parte de los/las alumnos/as, permitiendo que se valoren a sí mismos, reconociendo sus propias virtudes, logros y expresión de emociones.

En última instancia, este proyecto ha sido una oportunidad para investigar y poner en relieve una de las esferas más importantes, pero también frecuentemente olvidadas de la

educación: la emocional. Me ha ofrecido y aportado conocimientos adicionales, además de una reflexión de cómo quiero actuar en mi labor como futura maestra de Educación Primaria, enseñándome una vez más, que, si queremos conseguir que la escuela sea un espacio seguro, inclusivo y motivador, debemos empezar construyendo en el aula, ya desde pequeños/as una base emocional sólida y positiva.

5. Referencias

- Acosta, R., & Alfonso, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Revista Límite*, 14, 81–88.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2007286>
- Aparicio González, L., & Alcaide Risoto, M. (2023). El autoconcepto en alumnos de Educación Infantil (3-6 años) según el género. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(2).
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v17i2.11908>
- Baena Graciá, V. (2019). *El aprendizaje experiencial como metodología docente: Buenas prácticas*. Editorial Narcea.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Barreto, W. W., Arévalo, J. F., Ulloa, J. H., Zavala, C. B., Andrade, N. A., Paguay, M. N. (2024). Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: un enfoque etnográfico para evaluar la relación entre la inteligencia y las etapas cognitivas. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol. 5, Nº. 5.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2913>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar* (6.^a ed.). Editorial Laertes.
<https://corporacionlaudelinaaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>

Branden, N. (1994). *Los seis pilares de la autoestima*. Ediciones Paidós.

Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297–311.

Cebriá Alegre, N. (2017). Educación emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela Primaria [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <http://hdl.handle.net/11201/3955>

Coopersmith, S. (1967). Inventario de Autoestima de Coopersmith (SEI). Adaptado al español por Prewitt-Díaz, J. (1984). *Psicología Educativa*. Publicaciones Puertorriqueñas. <https://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/coopersmith.pdf>

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.

Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Del Rosal Sánchez, I., & Bermejo García, M. L. (2017). Autoeficacia en estudiantes universitarios: Diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1(1), 115–124. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.904>

Delgado Domenech, B., Martínez-Monteaudo, M. C., Ramón Rodríguez, J., & Escortell, R.

(2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 46–55.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477865641005>

Dirección General de Consumo (2020). *Regulación para evitar el sexismo de la publicidad infantil*. Ministerio de Consumo de España.
https://www.dsca.gob.es/sites/consumo.gob.es/files/consumo_masinfo/CKL_DGConsumoMC_Estudio%20Publicidad%20Infantil-2_OK.pdf

Dueñas Buey, M. L. (2012). Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>

Espinar, E. (2006). Imágenes y estereotipos de género en la programación y en la publicidad infantil. Análisis cuantitativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, (61), 1–15.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-200614>

Felson, R. B., & Zielinski, M. A. (1989). Children's Self-Esteem and Parental Support. *Journal of Marriage and the Family*, 51(3), 727–735. <https://doi.org/10.2307/352171>

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2017). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Educación*, (368), 96–124. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>

- García Perales, R., Canuto González, I., & Cebrián Martínez, A. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (24), 77–93. <https://doi.org/10.18172/con.3934>
- García, F., & Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto forma 5*. TEA Ediciones. https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf
- Giménez, A. (2013). Psicoterapia para desarrollar autoestima en niños de 4 a 7 años. *Revista Cubana de Educación Superior*, 33(3), 65-78. https://www.researchgate.net/publication/338177784_Psicoterapia_para_desarrollar_autoestima_en_ninos_de_4_a_7_anos
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- González, M. T. (1999). Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Aula*, (11). <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/3530/3550>
- González-Arratia, N. I. (2001). La autoestima: medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser (100 p.). Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Glez.-Pumariega, S., & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271–289. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7405>

González-Torres, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. EUNSA.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.

Izquierdo, A. (2024). Evaluación de la integración de competencias socioemocionales en la formación del profesorado [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
<http://hdl.handle.net/10045/146561>

Jiménez Fernández, J. (2009). Fomentamos la autoestima en la escuela. Confederación Sindical Independiente de Funcionarios.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_24/JOSEFA_JIMENEZ_1.pdf

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development, Volume II: The Psychology of Moral Development*. Harper & Row.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, 6 de agosto de 1970, pp. 12576–12588.

Ley de 9 de septiembre de 1857 sobre Instrucción Pública. (1857). *Gaceta de Madrid*, núm. 250, 10 de septiembre de 1857, pp. 1–18.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28927–28942.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (1985). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159, 4 de julio de 1985, pp. 20682–20687.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858–97921.

López Cassá, E. (2006). *La educación emocional en la escuela*. Graó.

López, F (1997). *Relación entre iguales*. Cuadernos de Pedagogía, (261), 44-48.

López, I., González de Mesa, C., San Pedro Veledo, B., & San Pedro Veledo, J. C. (2016). Del autoconcepto general al autoconcepto artístico. *Magister*, 28(1), 42–49.
<https://doi.org/10.1016/j.magis.2016.06.002>

Martínez-Monteagudo, M. C., González, C., Vicent, M., Sanmartín, R., & Delgado, B. (2018). *La inteligencia emocional como predictora del autoconcepto en estudiantes universitarios*. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 284–293). Octaedro.
<http://hdl.handle.net/10045/87490>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Miranda Díaz, A. M. (2014). Propuesta didáctica para la mejora de la autoestima en Educación Primaria [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5093>

Moreno, B. (2007). *Psicología de la personalidad: Procesos*. Thomson.

Musitu, G., & Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

Naranjo, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista INIE*, 2 (7), pp. 1-27.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484873>

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. (2018). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 143, 13 de junio de 2018, pp. 60240–60256.

Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2022). *Boletín Oficial de Aragón*, 149, 21052-21476.

Orden ECD/804/2021, de 29 de junio, por la que se modifica la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. (2021). *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 147, 15 de julio de 2021, pp. 20241–20252.

Orden ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2024). *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 150, 2 de agosto de 2024, pp. 30205–30280.

Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín Oficial de Aragón*, (136), 27623–27632.

Orden SAN/145/2024, de 2 de febrero, por la que se establece la convocatoria de acreditación de centros educativos como Escuelas Promotoras de Salud para el año 2024. *Boletín Oficial de Aragón*, (34), 4205–4210.

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Feldman, R. D. (2009). *Desarrollo humano* (9.^a ed.). McGraw-Hill.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>

Pellicer Royo, I. (2011). *Educación física emocional: De la teoría a la práctica*. INDE.

- Pérez-Sánchez, A. M., Poveda-Serra, P. (2008) Autoconcepto y aprendizaje cooperativo. *Revista de investigación educativa RIE*, Vol. 26, N° 1, 73-94.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29141>
- Platero Castro, S. (2023). La influencia de los ideales de belleza en la sociedad actual sobre la autoimagen y la autoestima según el género y la edad: Una revisión sistemática (Trabajo Fin de Máster, Máster Universitario en Psicología General Sanitaria). Curso 2022–2023.
- Poblete, F., Flores, C., & Bustos, S. (2013). Desarrollo motor grueso en alumnos de 8, 9 y 10 años de edad en clases de educación física y talleres extracurriculares. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 14(2), 21-30.
- Reina, M. C., Oliva, A., & Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 47–59. <https://doi.org/10.25115/psye.v2i1.435>
- Roa, A. (2013, diciembre). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*, 44, 241–257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596298>
- Rodríguez Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, (9), 91–97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2485686>
- Rodríguez, C., & Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389–403. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4019787>

- Salguero Barba, N. G., & García Salguero, C. P. (2017). Autoestima, educación emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas. *Boletín Redipe*, 6(5), 84–92.
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., & Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Stoyanova, V. V. (2015). Influencia de los familiares y allegados en el desarrollo de la autoestima de las personas durante su infancia y adolescencia. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de las Islas Baleares, Facultad de Psicología). <https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/1154/Ventsislava%20Valentinova%20TFG%20Definitiu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vall-Roqué, H., Andrés, A., González-Pacheco, V., & Saldaña, C. (2023). *Women's body dissatisfaction, physical appearance comparisons, and Instagram use throughout the COVID-19 pandemic: A longitudinal study*. *International Journal of Eating Disorders*, 56(1), 118–131. <https://doi.org/10.1002/eat.23827>

Zozaya, L., Feijoo Fernández, B., & Sádaba Chalezquer, C. (2022). El papel de los influencers en las decisiones de consumo de los menores españoles. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, (36), 1–20.
<https://doi.org/10.31921/doxacom.n36a1685>

6. Anexos

Anexo I. Ficha para la sesión 1. Elaboración propia.

NUESTRA MALETA DE CUALIDADES

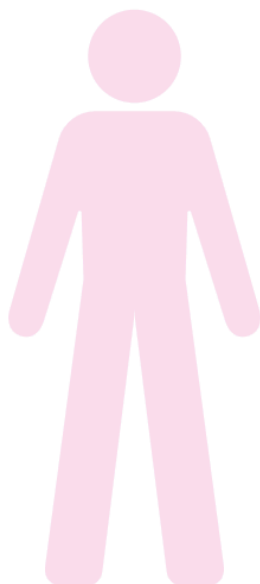


Anexo II. Situaciones para Role playing sesión 2. Elaboración propia.

Sin quererlo, rompes el juguete de un amigo/a	Se te cuelan en la fila	Pierdes tu lápiz favorito
Sabes hacer el pino muy bien, pero tu amigo/a no	A tu familia se le olvida ponerte el almuerzo	Perdéis en una competición del recreo
Un niño/a se burla de otro/a por tener el pantalón roto	Apruebas un examen muy difícil, pero tus compañeros/as no	Dos queréis jugar a una cosa pero uno/a a otra
El maestro/a se enfada contigo porque cree que has pintado la mesa	Tu amigo/a se cae en las escaleras	Sacas una nota más baja de lo que esperabas
Tu compañero/a no sabe hacer la tarea y tú lo entiendes perfectamente	Ves que el/la mestro/a no está tan sonriente como siempre	Estás jugando con un globo, y alguien te lo explota

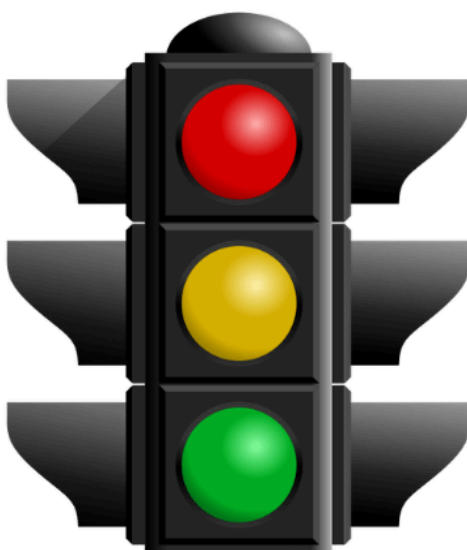
Anexo III. Sesión 3: ¿Qué me gusta de mí? Elaboración propia.

¿QUÉ ME GUSTA DE MÍ?



Anexo IV. Sesión 6: Semáforo de las emociones. Elaboración propia

Semáforo de las emociones



Anexo V. Sesión 6: Ejemplo de situaciones. Elaboración propia.

Tu compañero/a
no te deja
escuchar al
maestro/a

El maestro/a
hace una
pregunta y nadie
le contesta

Observas que
tu compañero/a
no entiende
nada

Anexo VI. Preguntas del cuestionario adaptado de Coopersmith, 1967. Elaboración propia.

NOMBRE DEL ALUMNO/A:

FECHA:

CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA

Items	Si	No	?
Me doy por vencido/a fácilmente	☐	☐	☐
Estoy seguro/a de mi mismo/a	☐	☐	☐
Deseo frecuentemente ser otra persona	☐	☐	☐
Nunca me preocupo por nada	☐	☐	☐
Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo	☐	☐	☐
Normalmente, puedo cuidar de mi mismo/a	☐	☐	☐
Me siento suficientemente feliz	☐	☐	☐
Normalmente, me entiendo a mi mismo/a	☐	☐	☐
No estoy progresando en la escuela como me gustaría	☐	☐	☐
Nunca soy tímido/a	☐	☐	☐
No me gusta estar con gente	☐	☐	☐
Frecuentemente, me avergüenzo de mi mismo/a	☐	☐	☐
El resto de personas son más agradables que yo	☐	☐	☐

Cuestionario adaptado de Coopersmith, 1967

Anexo VII. Rúbrica de evaluación. Elaboración propia.

Indicador			
Reconoce y nombra sus emociones y las de los demás en actividades o situaciones cotidianas	No identifica ni reconoce emociones propias ni ajenas	Identifica algunas emociones ajenas	Reconoce emociones complejas y las verbaliza adecuadamente
Habla de sí mismo/a positiva y realistamente	No identifica cualidades ni logros	Nombra alguna cualidad con dificultad	Se valora a sí mismo/a con seguridad y realismo
Participa en tareas con actitud positiva y confianza	Evita participar en las tareas o se bloquea	Participa si el resto le animan	Participa con iniciativa y refuerza a sus compañeros/as
Celebra mejoras propias y ajenas sin recurrir a la competitividad	Se compara con el resto o infravalora	Tolera los logros ajenos, pero se compara con el resto	Se alegra y disfruta de los logros propios y de los demás
Aplica estrategias emocionales en situaciones conflictivas	Reacciona con impulsividad ante situaciones conflictivas	Usa estrategias de resolución de conflictos, pero con ayuda de más gente	Utiliza estrategias de resolución de conflictos por sí mismo/a con éxito
Comunica sus sentimientos con claridad y respeta al grupo-clase	No expresa sus sentimientos ni escucha al resto de compañeros/as	Se comunica de forma parcial o de manera no muy clara	Se comunica con respeto, expresando sus sentimientos y pensamientos, favoreciendo el clima grupal

Anexo VIII. Ejemplo de lista de control: autoevaluación labor docente. Elaboración propia.

Criterio	¿Lo he conseguido? Sí/No	Observaciones
La propuesta está adaptada al contexto del aula y al grupo específico de estudiantes		
Se han tenido en cuenta las características individuales del alumnado		
La propuesta incorpora metodologías innovadoras		
Se aplican los tres principios del DUA		
Se promueve la participación activa de todo el alumnado		
Se fomenta un clima de aula positivo y seguro emocionalmente		
La temporalización ha sido adecuada al ritmo y necesidades del grupo		